

教育の原理と「社会に開かれた教育課程」

Principle of Education and "the Curriculum Open to Society"

隈元 泰弘* 島田 喜行** 小川 雄**

要旨

新指導要領では「社会に開かれた教育課程」という新たな構造論的教育理念が示された。しかし、当該理念はなお指導要領においてその汎通的役割を十全に果たしうるまでには機能論的な意味で昇華されていない。全体への有機的分節化の機能を果たせていないのである。なぜか？ 「社会に開かれた教育課程」の教育原理的な理解とその体系構成的論理構造への洞察が不十分だからである。本稿はここに新指導要領のひとつの重要な課題を認め、それへの解答を試みる。

キーワード：教育の原理 社会に開かれた教育課程 社会との連携・協力 総合的な学習の時間 チームとしての学校 社会的自己指導能力 ケア 地域の審査員 教育課程の改革

はじめに

新学習指導要領（小学校：平成29〔2017〕年3月告示，平成32〔令和2：2020〕年4月施行。中学校：平成29〔2017〕年3月告示，平成33〔令和3：2021〕年4月施行）においては、全く新たな構造論的教育理念が示された。それが「社会に開かれた教育課程」である。

この理念が、今回の新指導要領への改訂においていかに重要なものであったかは、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』¹「まえがき」の次の文章から明確に看取される。（『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』²においても同じ。）

「今回の改訂は、平成28年12月の中央教育審議会答申を踏まえ、

- ① 教育基本法，学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実績や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指すこと。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する『社会に開かれた教育課程』を重視すること。
- ② 知識及び技能の習得と思考力，判断力，表現力等の育成のバランスを重視する平成20年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成すること。
- ③ 先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視，体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。

を基本的なねらいとして行った。」³（傍点筆者）

「社会に開かれた教育課程」に直接言及した第1項（①）だけでなく、第2項（②），第3

* 神戸親和女子大学発達教育学部児童教育学科 教授

** 神戸親和女子大学非常勤講師

項(③)を含む「基本的なねらい」の全文を挙げたことで長い引用となったが、この全文が本稿における必須の端緒となる。それは以下の理由による。すなわち、新指導要領における「社会に開かれた教育課程」の意義を明らかにするためには、この「まえがき」の第1項と第2、第3項との関係説明が不可欠であること、さらにこの両者の関係自体を前の『小学校学習指導要領解説 総則編 平成20年8月』⁴における第1、第2、第3項の関係と対比する必要があること、である(以下、中学校に関しても同じ)。

まず、自明のことながら、「社会に開かれた教育課程」の重要性は、「基本的なねらい」の第1項(①)に挙げられたというその位置づけから看取できる。もちろん、トップに挙げられたという単なる順序性においてのみのことではない。何よりも第2、第3項との論理的内容的連関の中にその重要性が存するのであるが、この点については本論において詳述する。次に、上記のように、この新指導要領解説総則編の「基本的なねらい」を、前指導要領解説総則編のそれと対比することで、ここに表現されている「基本的なねらい」が如何に根本的な意味で新たなものであるかが一目瞭然となる。そしてそれとともに、「社会に開かれた教育課程」の学校教育における体系的な位置づけと意義、さらにはそこに生じた新たな問題が見えてくるのである。

前指導要領解説総則編の「まえがき」では、前指導要領への改訂の「基本的なねらい」が次のように表現されている。

「今回の改訂は、改正された教育基本法や学校教育法等の規定にのっとり、平成20年1月の中央教育審議会答申を踏まえ、

- ① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ『生きる力』を育成すること、
 - ② 知識及び技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること、
 - ③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること、
- を基本的なねらいとして行った。」⁵

根本的な相違は、前指導要領解説で「① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ『生きる力』を育成すること」とされたことが、新指導要領解説では「① 教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実績や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指すこと。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する『社会に開かれた教育課程』を重視すること。」となったことである。

その結果、平成10(1998)年改訂の学習指導要領以来の中心概念であった「生きる力」が、「まえがき」からは言葉としては消えてしまうという事態に陥った。

しかし、以下本論において詳述するが、このことは「生きる力」の教育目的としての位置価値が減じたということを意味するものではない。新指導要領解説総則編の「まえがき」でも「生きる力」の内実は第2、第3項(②③)に示されている。

構造論的に言えば、前指導要領解説総則編では、第1項が内容的に第2、第3項を包摂しつつ、全体として「生きる力」の育成を「基本的なねらい」としているのに対し、新指導要領解説総則編では、「生きる力」の育成の実質的内容を第2、第3項で確保しつつ、それに先行して第1項に新たな構造論的教育理念として「社会に開かれた教育課程」を位置づけたというこ

とである。

「生きる力」の育成は価値論的教育目標でもある。価値を目標として立てることが教育において最も重要であることは言うまでもない。しかし、それをどのようにして実現するのか。前指導要領では、上記のように「生きる力」を「基本的なねらい」としつつも、その実現を担う教育課程に関しては、例えば前小学校指導要領解説総則編の「第1章 総説」「3 改訂の要点」の「(2)『総則』の改善の要点」において、「総則については、今回の改訂の趣旨が教育課程の編成や実施に生かされるようにする観点から改善を行った」⁶と述べられるのみで、当該教育課程の本質的な在り方についての言及はない。当然、「社会に開かれた」という視角は垣間見ることもできない。つまり教育課程に関する構造論的視座そのものが欠如していたのである。

そのような文脈では、新指導要領の改訂のねらいが、新小学校指導要領解説総則編「まえがき」の第1項において次のように提示されたことの意義は極めて大きいと言えよう。すなわち、まず、「教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実績や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指すこと。」と日本における義務教育の基本目標を掲げ、「その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する『社会に開かれた教育課程』を重視すること。」「⁷として、該目標を実現するために必要な教育課程の特徴を簡潔に示したのである。

そして上記のように、それに「生きる力」の育成の実質的内容をより詳細に示した第2、第3項が続けられるのであるが、ここに前指導要領には存在しなかった新たな問題が生じることとなった。前指導要領解説総則編の「まえがき」では、三つの項目の関係は、既述のように、第1項で教育の基本目標として「生きる力」が挙げられ、その三要素、すなわち、確かな学力、豊かな心、健やかな体という三つの要素が、確かな学力を第2項に、豊かな心と健やかな体を第3項に配置して体系的にまとめられていた。しかし、新指導要領解説総則編の「まえがき」第一項で「生きる力」に代わって「未来社会を切り拓くための資質・能力」と「社会に開かれた教育課程」とが一体的連関を持つものとして提示されるとき、この第1項と第2、第3項との関連が不明確なままに放置されることとなってしまった。

第1項と第2、第3項との関連の不明瞭さは、短い「まえがき」では書き切れなかったというような形式的問題ではない。この関連は、当該新小学校指導要領解説総則編そのものにおいても、また新学習指導要領の全体においても、明瞭には看取できない。なぜか？「社会に開かれた教育課程」という構造論的理念が、学習指導要領の総則においても、全体においても、その汎通的役割を果たしうるまでには機能論的な意味で昇華されていず、全体への有機的分節化の機能を果たせていないからである。しかしさらに問える。それはなぜか？「社会に開かれた教育課程」の教育原理的な理解とその体系構成的機能への洞察が不十分だからである。そこで、この説明が本稿の主題となる。

第1節では、この「社会に開かれた教育課程」の教育原理的な理解とその体系構成的機能への洞察の不十分さを、新学習指導要領並びに同解説総則編において詳細に検討するとともに、内在的にその解決の可能性を探る。すなわち、そこにそもそも十分には見出されない教育哲学的原理とその体系構成的論理構造とを創造的に案出することを試みる。第2節においては、

「社会に開かれた教育課程」の実現の具体的方途と「社会に開かれた」という表現の教育原理的な意味の解明をめざす。第3節では、教育課程が「社会に開かれた」ものでなければならない根拠を問い直し、教育課程のあるべき姿を考察する。

第1節 新学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」概念の教育原理的な不徹底とその超克

新指導要領において特筆すべきは、冒頭（「第1章総則」の前）に全く新たに「前文」が入ったことである。「総則」の前に前文を入れるというのは学習指導要領改訂史において初めてのことである⁸。この前文の鍵概念が「社会に開かれた教育課程」である。その意味と意義とを綿密に考察するためには当該前文の構造的展開そのものを分析しなければならない。少し長くなるが、主要部分を引用しよう。

教育は、教育基本法第1条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期すという目的のもと、同法第2条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。

〔中略〕

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである。学習指導要領が果たす役割の一つは、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することである。また、各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。

児童が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことは、教職員をはじめとする学校関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から児童や学校に関わる全ての大人に期待される役割である。幼児期の教育の基礎の上に、中学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、児童の学習の在り方を展望していくために広く活用されるものとなることを期待して、ここ

に小学校学習指導要領を定める。⁹（傍点筆者）

我々の前回の共同研究で論じたことだが、新指導要領においては、今回の改訂によってこのような教育課程を主題とした「前文」が全く新たに付記されたということを指摘すること自体が、まず何よりも重要である¹⁰。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』では、「第1章 総説」において、その「2 改訂の要点」に「（2）前文の趣旨及び要点」という項目を独立に設け、「前文」について解説している。（『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』も同じ。）

まず、初めて「前文」を冒頭においたことに言及して「その〔改訂の基本方針の〕理念を明確にし、社会で広く共有されるよう新たに前文を設け」¹¹と言われる。何気ない一文であるが、実はこの「社会で広く共有されるよう」という言葉自体が、新指導要領の新たな一步を示している。すでに指摘したように「社会に開かれた教育課程」という概念こそ、新指導要領の根本的に新たな論点であるが、それが実現されるためには、教育課程が「社会に開かれている」とこと自体が社会に周知・承認されていなければならない。すなわち、「社会に開かれている」という教育課程の論理構造自体が、その外延に、当該社会が学校の教育課程を「社会に開かれた」ものとして共有し、当該教育課程にその社会においてしかるべき位置価値を与えるという社会構造の論理を有するということである。「社会で広く共有されるよう」という表現には、このような新たな社会構造そのものへの希求を読み込むこともできるであろう。

続けて「前文」で「示した」とされる論点が次の三つにまとめられる。「① 教育基本法に規定する教育の目的や目標の明記とこれからの学校に求められること」「② 『社会に開かれた教育課程』の実現を目指すこと」「③ 学習指導要領を踏まえた創意工夫に基づく教育活動の充実」¹²である。ここで本稿の問題構成と根本的に連関するのは第2、第3の論点である。第1の論点は問題解明の基底としての意味をもつが、自明の前提として共有されるべきものであり、紙数の都合上ここでは第2、第3の論点に焦点を定めたい。

第2の論点は以下のように言われる。

「② 『社会に開かれた教育課程』の実現を目指すこと

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有することが求められる。

そのため、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく、『社会に開かれた教育課程』の実現が重要となることを示した。」¹³

「前文」はまず先の引用のように、冒頭の第1段落で教育基本法の第1条・第2条に言及し、そこで第2条の周知の5項目を挙げる（上記の引用では本5項目は略した）。続いて第2段落（「これからの学校には」で始まる段落）で、「こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ」と第1段落を受けて一人一人の児童・生徒に「求められる」本質的な資質・能力を示して、次のように指摘する。「このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。」¹⁴ これに関して『解説 総則編』

で、上記の「①」の記述があり、そこで「一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育むなど」ならびに「持続可能な社会の創り手となることができる」ことの重要性が指摘され、それを継いでこの「②」に移るのであるが、ここでまさしく端的に②のタイトルという位置づけで『社会に開かれた教育課程』の実現を目指すこと」と指摘される。こうして「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」ことが「理念」として示され、この理念を「学校と社会とが共有することが求められる。」（傍点筆者）というのである¹⁵。

では、そのためには、各学校には何が必要となるのか？ それを示すのが次の段落である。

「そのため、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく、『社会に開かれた教育課程』の実現が重要となる」¹⁶（傍点筆者）

曖昧な文章である。「その実現を図っていく」と言われるが、「その」は何を指すのであろうか？『解説 総則編』のこの箇所は、既述のように「前文の趣旨及び要点」と題されている。ここに説明されている指導要領「前文」の該当箇所はどうなっているのであろうか？

「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」¹⁷

見てのように、『解説 総則編』の（２）の②とほとんど同じ文章である。指導要領の「前文」で

「〔略〕よりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、〔略〕」

となっているところが、『解説 総則編』の第１章１の（２）「前文の趣旨及び要点」では、

「〔略〕よりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有することが求められる。」

そのため、それぞれの学校において、〔略〕」（傍点筆者）

となっている。傍点部分が付け加えられ、段落がかえられただけである。

『解説 総則編』と銘打たれた文書の「前文の趣旨及び要点」で「前文を設け次の事項を示した」と言われる内容が、ほとんど「前文」と同じであり、理解の深化やわかりやすい解説・説明といった役割を全く果たしていない。『解説』の「社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」（傍点筆者）は、「前文」と全く同じであり、「前文」と同様に「その」が何を指すかは明確ではない。『解説』の当該文をもう一度見直してみよう。

「それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく、『社会に開かれた教育課程』の実現が重要となる」（傍点筆者）

「その」は「それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら」と言われる時に「明確」にされるその「学び」の方法と「資質・能力」の内容ではないかと推測される。

さらに文部科学省が本文（『解説 総則編』の当該文）で何を言わんとするのかを明確化するために、本文を簡明化していこう。まず「必要な学習内容をどのように学び」を「学習方法」と言い換えよう。次に「どのような資質・能力を身に付けられるようにするのか」を「教育目的」とまとめよう。そこに先の「その」の指示内容を盛り込んで再現すれば以下ようになる。

「それぞれの学校において、学習方法と教育目的を教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその〔教育課程において明確にされる学習方法と教育目的の〕実現を図っていくという、『社会に開かれた教育課程』の実現が重要となる。」

このように文言を整理することによって言語的にはその意味が明確になる。しかし、その論理構造はどうであろうか？

「社会との連携及び協働によりその〔教育課程において明確にされる学習方法と教育目的の〕実現を図っていく『社会に開かれた教育課程』の実現が重要となる。」

これはどのように解釈されるべきであろうか？

社会との協力で「〔教育課程において明確にされる学習方法と教育目的の〕実現を図っていく『社会に開かれた教育課程』の実現」という字句は論理的には二項に区分される。

1. 「〔教育課程において明確にされる学習方法と教育目的の〕」
2. 社会との協力で1の「実現を図っていく『社会に開かれた教育課程』」（「の実現」）

1において学習方法と教育目的を明確にするひとつのパラダイムとしての「教育課程」と、2において1に言われる方法・目的の「実現を図る」「社会に開かれた教育課程」という構造論的構想との、この両者の関係そのものが全く不明瞭なのである。

本稿ではその「はじめに」で「『社会に開かれた教育課程』の教育原理的な理解とその体系構成的機能への洞察の不十分さ」を新指導要領の根本問題として指摘したが、この問題は新指導要領全体を汎通すると同時に、新指導要領の「前文」並びに『解説』の「第1章総則 2改訂の要点（2）前文の趣旨及び要点」において上記のような形で鮮鋭かつ典型的に表れている。

では、パラダイムとしての「教育課程」と構造論的構想概念としての「教育課程」との関係はどのように考えればよいのであろうか？

「必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確に」することと「社会との連携及び協働によりその実現を図」ることが、「明確にしながら」「実現を図っていく」という論理、すなわち<<教育の具体的展開構想の教育課程における明確化（前者）の中で同時に（「しながら」）社会との相互性という関係の活性化をもって当該構想の実現を狙う（後者）>>という論理構造において接続される。前者においては「必要な学習内容をどのように学び」と学習の方法に焦点化するとともに、「どのような資質・能力を身に付けられるようにするのか」と当該学習の具体的なねらいの意識化の必要性を示しつつ、両者を目的語化して、その目的を単に各学校がモットーとして掲げる抽象的な教育目標としてではなく、「教育課程において明確に」するという点において、その現実における定在の場を明示したと言える。そして、その実現へと導くところの構図を示す「社会との連携及び協働により〔によって〕」という表現をもって、社会とつながること、社会の中で共にかつ相互的に活動すること、そして、それによって初めて可能となるような教育の充実

が重要であることを強調している。つまり、各学校においては内在的にその教育課程において学習の在り方と目的とを明確化しつつ、その実現は単に学校内在的な教育においてではなく、社会との融合・協調の中で目指す、というのである。しかし、≪明確化しつつ、その実現をめざす≫という述語の構造論的主語は「社会に開かれた教育課程」であり、さらに上記の意味で「社会に開かれた教育課程」は児童・生徒の成長を目的とする学校教育の機能論的主語でもある。だからこそこの「教育課程」の「実現が重要になる」というのであり、前文の第2の論点はそれを「示した」と言われるのである。

ここでは、教育課程が二重の枠組み構造において表現されていると解釈すべきであろう。すなわち、教育課程は学習の方法と目的が明確にされる学校教育の機能論的基盤であり、かつ、「社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」ものとして、「社会に開かれた」という在り方をその構造論の本質とするものとしてあらねばならない、というのである。つまり、教育課程は一つ一つの学校において内在的には具体的な教育を生産的に可能とするものとしてあり、そうでありつつ同時に学校は自らを外化（sich entäußern）するものとして社会と相互に浸透していくこと（sich durchdringen）によって、その教育課程そのものを「社会に開かれた」ものとして実現していくことが重要なのである。教育課程は学校内在的には教育方法と目的的存在基盤そのものとして機能しつつ、自らを社会に遠心的に結びつけることで社会に開かれたものとして自らを実現する、そのような在り方をなすものとして構想されることが必要だということになる。

第3の論点は以下のように述べられている。

「③ 学習指導要領を踏まえた創意工夫に基づく教育活動の充実

学習指導要領は、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することを目的に、教育課程の基準を大綱的に定めるものであり、それぞれの学校は、学習指導要領を踏まえ、各学校の特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、教育活動の更なる充実を図っていくことが重要であることを示した。」¹⁸

まず「学習指導要領は、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することを目的に、教育課程の基準を大綱的に定めるものであり」と言われる。これは学習指導要領の定義としてしばしば用いられてきたものであり、従前どおりである。

次に「それぞれの学校は、学習指導要領を踏まえ、各学校の特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、教育活動の更なる充実を図っていくことが重要である」とされる。「創意工夫」の必要性については、従前より、また前指導要領並びにその解説でも強調されて来た¹⁹。しかし、「長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生か [す]」という論点は新指導要領において初めて言及されたものである。さらに「児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、教育活動の更なる充実を図っていくことが重要である」と続けられるが、従前より、また前指導要領並びにその解説においても「家庭や地域社会との連携」という論点は繰り返し強調されてきたものであり²⁰、とりわけ新しいものではない。しかし、まさに従前においては「家庭や地域社会との連携」という言

葉の用いられることが多かったのに対して、新指導要領解説では「家庭や地域社会と協力して」という表現に変わっている。しかも、従前においては当該連携は「学校がその目的を達成するため」²¹という文言や類似の表現において教育目的との関連の下で論じられはしたが、新指導要領のような「教育課程」という論点への定焦点化とそれを基点とした学校教育の体系的展開という視角の下で論じられてはいない。すなわち、この第3の論点に関しては、「長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら」という文言を除けば、表現自体には従来と大きな変更はないが、教育課程との関連という文脈において、「児童や地域の現状や課題を捉え」ること、「家庭や地域社会と協力」することの意義（単なる「連携」ではなく「協力」である）が新たに明確化されたと解釈できるであろう。そして、この論点が、第2の論点において解明した構造論的構想概念としての「社会に開かれた教育課程」の必然的外延として位置づけられると解釈できるであろう。

第2節 「社会に開かれた教育課程」の実現とその原理について

——「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」の学びから——

前節では、「社会に開かれた教育課程」の教育原理的な理解とその体系構成的機能への洞察が不十分であることが指摘された。そして、この不十分さを解消するためには、社会が学校のエ教育課程を「社会に開かれた」ものとして共有し、その社会においてしかるべき位置価値が与えられるという仕方で、教育課程が「社会に開かれている」こと自体が社会に周知・承認されていなければならない、ということが明確にされた。別言すれば、新しい学習指導要領に基づく教育課程は、学校内在的には教育方法と目的の存在基盤そのものとして機能しつつ、自らを社会に遠心的に結びつけることで社会に開かれたものとして自らを実現しなければならない、ということである。しかし、このことは、いったいどのような仕方で実現されるのだろうか。これが本節の主導的問いである。そこで、本節では、「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」の学びの在り方に着目することから、この問いに対して、一つの答えを与えてみたい。

（1）「チームとしての学校」——「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して家庭や地域と協力する学校——

先に示した本節の主導的問いに答えるために、なぜ「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」の学びの在り方に着目するのか。この問いに答えることから始めよう（以下、本節では、「学習の時間」と「探究の時間」と略記する）。

新学習指導要領の特徴の一つに、「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進」の明示化が挙げられる²²。「カリキュラム・マネジメント」とは、「学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図る」（『小学校学習の時間』5頁、『中学校学習の時間』5頁、『探究の時間』4頁）ことである。

この「カリキュラム・マネジメントの推進」において、極めて重要な役割を果たす学びが

「学習の時間」及び「探究の時間」である。というのも、新しい学習指導要領に基づく教育課程では、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善にくわえ、「教科等横断的な学習を充実」させることも求められるからである。教科等横断的な学習を充実させるとは、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていく」ということである。そして、この組み立てのために不可欠なものとして、「教育課程の中核に位置付け」られる学びが「学習の時間」及び「探究の時間」である（『小学校学習の時間』20, 37頁, 『中学校学習の時間』20, 38頁, 『探究の時間』22, 39頁参照）。

しかし、なぜ「学習の時間」及び「探究の時間」が教育課程の中核に位置付けられるのだろうか。その理由は、この二つの時間における学びが解決に向けて取り組む課題の特性を確認することで明らかになる。

「教科等横断的な学習」とは、国語や数学といった「特定の教科等」に分離された学びにとどまらない学習のことである。特定の教科等にとどまらない学習とは、「教科」や「科目等の枠を超えて探究する価値のある課題」の「解決に向けて取り組んでいく」学習のことである。探究する価値のある課題とは、私たちの「実社会や実生活の複雑な文脈」において生起する諸問題のことである。その中には、環境破壊のようなこの地球に生きるすべての人に関わる問題、伝統文化の継承のような特定の地域社会に関わる問題、そして、子供たちの「興味・関心」に関わる問題、さらに、進路の選択のような個人の生き方に関わる問題が含まれる（『小学校学習の時間』10-11頁, 『中学校学習の時間』10-11頁, 『探究の時間』13-14頁参照）。

では、これらの問題がもつ特性とは何か。それは、こうした課題には、「一つの決まった正しい答えがあるわけではなく」、「そもそもどの教科等」や「科目等の特質に応じた視点や捉え方で考えればよいか決まっていない」ために、その解決に関して、「特定の教科等の枠組みの中だけで完結するものではない」、ということである。「学習の時間」及び「探究の時間」は、このような特性をもつ「実社会・実生活における問題」や「課題」を解決するために、子供たちが「各教科」や「科目等」の学習で獲得した「見方・考え方」を「総合的に活用する」ための「資質・能力」を身に付ける学びに他ならない。これこそ、「学習の時間」及び「探究の時間」が新しい学習指導要領に基づく教育課程の中核に位置付けられる理由である（『小学校学習の時間』10-11頁, 『中学校学習の時間』10-11頁, 『探究の時間』13-14頁参照）²³。

上で示したような特性をもつ課題の解決に取り組もうとする「学習の時間」及び「探究の時間」では、自然体験や職場体験のような「体験活動」が重視されることになる。体験活動とは、「児童が身体全体で対象に働きかけ実感をもって関わっていく活動」、子供たちが「実社会・実生活の事物や事象〔現象〕に自ら働きかけ、実感をもって関わっていく活動」のことである。それゆえ、学びの活動の場は、「校内のみならず校外の活動」へと拡大していく（『小学校学習の時間』54頁, 『中学校学習の時間』53頁, 『探究の時間』54, 138頁参照, [] は引用者による補足を示す）。

この「学習の時間」及び「探究の時間」における学びの場の拡大が、「社会に開かれた教育課程」の実現と密接に関連する。というのも、子供たちが実社会・実生活の事物や事象に自ら働きかけ、実感をもって関わっていくような学びの活動を行うためには、「保護者をはじめ地域の専門家」や「大学や企業など外部の人々の協力が欠かせない」からである。こうした人々

の協力によって、「教員だけでは展開できない多様な学習」や教職員以外の「多様な大人との『対話的な学び』」が可能となり、「学習の時間」及び「探究の時間」の学びがより豊かなものになる。このように、子供たちのために、教職員、保護者と地域社会の人々が協力することによって初めて可能になる学びにおいて、「社会に開かれた教育課程」は実現されることになる（『小学校学習の時間』58頁、『中学校学習の時間』57頁、『探究の時間』58頁参照）²⁴。

『解説』は、「社会に開かれた教育課程」の具体的な姿として、子供たちにより良い学びを用意するために、「学校が家庭や地域と連携・協働」しつつ、「外部連携の構築」を目指す在り方を「チームとしての学校」と表現する。このとき、学校には、「地域や社会に存在する多様で幅広い教育力を活用する」ための方策を練るという役割が求められる（『小学校学習の時間』129-130頁、『中学校学習の時間』125-126頁、『探究の時間』139頁参照）。

しかし、多様で幅広い教育力を活用するとは、具体的にどういうことなのか。その一つの答えは、協力者である保護者や地域社会の人々に、「学習の時間」及び「探究の時間」での具体的な学びの評価にも参加してもらう、というものである。この参加には、子供たちが教員以外の人々による「他者評価」や「第三者評価」を受けることによって、「多面的」に自らの学びと向き合うことができるようになる、という利点がある。一例としてこのような利点をもたらす「チームとして学校」という在り方は、「学校を地域に開く」ための様々な取組を通じて、「保護者や地域との信頼関係を築く大きな要因」となる（『小学校学習の時間』127, 145頁、『中学校学習の時間』123, 141頁、『探究の時間』136, 152頁参照）。

ここから、本節の主導的な問い——どのような仕方で、新しい学習指導要領に基づく教育課程は、学校内在的には教育方法と目的の存在基盤そのものとして機能しつつ、自らを社会に遠心的に結びつけることで社会に開かれたものとして自らを実現することができるのか——に答えてみたい。その答えはこうだ。子供たちに「学習の時間」及び「探究の時間」におけるより良い学びを準備するために、「チームとしての学校」という在り方を意識し、学校が核となって地域社会を活性化させるような保護者や地域社会との協力関係を深めることから「『次世代の学校・地域』を創生していくこと」、この一連のプロセスこそ、新たな教育課程が「社会に開かれた」ものとして自らを実現することに他ならない、と（『小学校学習の時間』145頁、『中学校学習の時間』141頁、『探究の時間』152頁参照）。

（２）「社会的自己指導能力」——「社会に開かれた教育課程」の原理——

上記の（１）では、「学習の時間」及び「探究の時間」の学びに着目することから、新しい学習指導要領に基づく教育課程が「社会に開かれた」ものとして自らを実現する仕方の一例を提示した。だが、そこで示されたものは、ある特定の地域社会に根差した教育課程の編成とその具体的な実現への取組であった。たしかに、「学習の時間」及び「探究の時間」の『解説』には、「チームとしての学校」という在り方で、地域社会に根差した学びを実現することが「『社会に開かれた教育課程』の視点」に適ったものであると述べられている（『小学校学習の時間』58頁、『中学校学習の時間』57頁、『探究の時間』58頁参照）。しかし、これだけで、果たして「社会に開かれた教育課程」の実現が図られたことになるのだろうか。この問いに対して、論者は、不十分である、と答えたい。というのも、今回の学習指導要領の改訂では、ある

特定の地域社会の未来を担うだけでなく、日本社会の未来、さらには、地球全体を視野に入れたグローバル社会の未来を担う子供たちの資質・能力の育成を可能にする学校教育の在り方が問題にされていたからである。この点を考慮すれば、各学校がその地域社会の独自性に応じた教育課程を編成し、その実現を目指していくだけでは、まだ十分に「社会に開かれた」ものであるとは言えない。そこで、「社会的自己指導能力」を「社会に開かれた教育課程」の原理——「社会に開かれた教育課程」とは何かを考える際に、出発点の一つにすべきこと——とすることで、この不十分さを補うことができるということを示したい。

ここで今一度、「社会に開かれた教育課程」というキーワードがどのような脈絡で登場したのかを確認しておこう。

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』（以下、本節では、本書を『総則編』と略記する）によれば、今回の一連の改訂は、生産年齢人口の減少、少子高齢化、進展するグローバル化、そして、人工知能（AI）に代表される技術革新に伴う社会構造や雇用環境の変化によって、日本が「厳しい挑戦の時代」、「予測が困難な時代」を迎えている、という認識に起因するものであった。このような認識のもと、新しい学習指導要領では、子供たちが「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか」を自ら考えることができるようになるために必要な教育の基本方針が示された（『総則編』1-3頁参照）。

この基本方針において重視されていることは何か。それは、「どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」という課題に対して、子供たちが「自ら考え、自らの可能性を発揮」しながら、「よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすること」である。このように、新しい学習指導要領において示された、より良い社会と幸福な人生の創り手になるための力としての「生きる力」や「資質・能力」を身に付けるための教育を、端的に表現するために採用されたキーワードが「社会に開かれた教育課程」であった（『総則編』2-3頁参照）。

では、この「社会に開かれた教育課程」の実現を企図する学校教育が目指す子供の在るべき姿とはどのようなものか。それは、「急速な社会の変化の中で、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育む」ための教育を通じて育成される、「持続可能な社会の創り手」として「未来を拓く主体性のある日本人」に他ならない（『総則編』6，30頁参照）。

この自己肯定感の育成や持続可能な社会を創り、未来を切り拓くための主体性とは何か。文部科学省『生徒指導提要 平成22年3月』（以下、本書を『提要』と略記する）に即して言えば、「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力、自分から問題を発見し、自分で解決しようとする力〔「課題発見力」と「課題解決力」〕である「自己学習力」と同義の、学びに向かう「自己指導能力」のことである（『提要』11頁参照）。これは、自分自身が指揮官となって、自分の在り方や生き方について考えるための学びを、能動的・自発的、意欲的に展開していこうとする能力のことである。論者が「社会に開かれた教育課程」の原理であると考え「社会的自己指導能力」（『提要』147頁）は、この意味での「自己指導能力」に立脚している。

社会的自己指導能力とは何か。この問いに答えるために、『提要』の最終章最終節（第8章

第4節)で論じられる「現代社会における教育の使命」についてみていこう。『提要』では、「自立」と「自律」の達成、他者との協働の実現と社会に参画する意欲の向上、自分の人生を切り拓いていく力の養成、そして、生きるために必要な知識・技術を生涯にわたって習得するための環境整備という使命が挙げられている(『提要』224頁参照)。

これらの使命を担う教育によって育成が期待される資質・能力が「社会を維持し、より良いものにしていく責任は自分たち一人一人にあるという公共の精神を自覚し、今後の社会の在り方について考え、主体的に行動する」ための能力である。この能力は、「人々が社会のなかで生活し、個々の幸福の実現と社会を発展させていくための包括的・総合的な『社会的なリテラシー』」のことであり、「社会のなかで、その時々状況を判断しながら、それらを適切に行役することによって、個人や社会の目的を達成していく包括的・総合的な能力」のことである(『提要』224-225頁参照)。社会の維持及びより良い社会の実現を目指す公共性と、個人の幸福及び社会の発展とを一体的に考えて行動する包括性を備えた「主体性」、これが社会的自己指導能力である。

この主体性としての社会的自己指導能力は、先述した、自分自身が指揮官となって、自分の在り方や生き方について考えるための学びを、能動的・自発的、意欲的に展開していこうとする自己指導能力とは別のものである。いっそう正確に言えば、社会的自己指導能力とは、「学びに向かう力」としての自己指導能力を通じて培った知識や技術を、自らの幸福とより良い社会の実現のために、具体的に「使いこなす」ことに関わる能力である(同上)。もちろん、この能力は、より良い地域社会の未来のために使用することができる。しかし、それだけではない。日本社会の未来、さらには、地球全体を視野に入れたグローバル社会の未来のためにも使用することが期待できる主体的能力である。

このように、社会的自己指導能力とは、特定の地域社会のみならず、日本社会、さらには、グローバル社会の未来を切り拓くために、自らが獲得した様々な知識や資質・能力を自分なりの仕方を使いこなすための能力に他ならない。それゆえ、この能力を原理とすることによって、新しい学習指導要領に基づく教育課程は、地域社会の人々との単なる連携を超えた協力関係に基づいて、地域社会に根差して子供たちの学びを豊かにすることだけでなく、地域の未来と日本の未来、そして、最終的には、地球全体の未来を見据えて子供たちの主体的能力を育成することを目指すものになる。こうして、新たな教育課程は、いっそう「社会に開かれた」ものになるのである。

第3節 「社会に開かれた」教育課程の本質的な意義と役割

ノディングズ(Noddings, Nel 1929-)は、『学校におけるケアの挑戦』(*The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education 2nd ed.*, 2005)のなかで、学校のあり方について、こう提言する。「保護者と地域のほかのひとびとは、教師から招かれれば、気兼ねなく出席し参観し援助できるようになるべきである」²⁵、と。言い換えれば、学校は、保護者をはじめとした地域社会のひとびととの交流に開いていなければならない。この提言は、「社会に開かれた教育課程」の論点の一つである、学校が「家庭や地域社会と協力」することと直接的につながってくる。前節では、そうした協力のあり方を「チームとしての学校」とし

て描き出した。本節では『学校におけるケアの挑戦』を紐解きながら、なぜ学校が地域社会に開いた場所でなければならないのかを考察したい。

地域社会には、ノディングズが列挙しているように、看護師とか技術者とか聖職者とか大工とか警察官とか会計士とか販売員とか料理人とか園芸家とかといった、さまざまな職業のひとつとがいる²⁶。ノディングズによれば、こうしたひとつとは「地域の審査員」²⁷として活躍できると言う。すなわち、生徒たちがこれまで学習してきたことを概略的に説明したあとで、地域のひとつとは、子どもたちの学校での学びを「それぞれの職種から出てくる質問」²⁸をとおして吟味する。たとえば、「看護師は、健康上の習慣について尋ねながら、健康の専門家とどのように交流していくかを学ぶ手助けができる」²⁹し、「警察官は、市民としての責任に対する心構えとか安全にかかわる知識とかを確認できる」³⁰。このように、ノディングズは、学校と地域のひとつととの協力のあり方を、地域のひとつとがみずからの職業的な見地から子どもたちの学びを審査することとして描き出している。とはいえ、学校では、すでに、教師たちが、試験や観察をとおして子どもたちの学びを評価している。それにもかかわらず、ノディングズは、地域のひとつとを学びの審査員として学校に呼び込むよう主張している。ノディングズのこの主張の真意は、いったいどこにあるのであろうか。

ノディングズは、わたしたちが一般的に思い描く人生の成功を、「大学に進学して、いつかは、頭脳労働の仕事、あるいは、専門職に就く」³¹ことと記述している。実際、わたしたちはこう信じがちなものである。「保育士よりも技術者が上等であり、看護師よりも医師が上等であり、警察官よりも弁護士が上等であり、料理人よりも管理職が上等である」³²、と。つまり、わたしたちの社会で幅をきかせているのは、大卒者が就くような知的で専門的な職業に従事するひとを成功者とする価値観である。ノディングズに従えば、学校がこのような価値観を社会に根付かせている。すなわち、学校は、成功者とされるひとつとが必要とする教育、だから、「大学に入学する準備のために規定されている諸々の課程」³³を標準的な教育課程として定めている。

とはいうものの、高等学校の教師はともかく、小学校や中学校で教鞭をとっている教師たちのほとんどは、ノディングズのうへの言説に賛同しないはずである。なぜなら、小学校とか中学校とかでは、基本的に、大学の入学試験を見据えた授業を実施していないからである。しかし、ノディングズにとっては、大学受験用のコースを用意しているかどうかが問題ではない。ノディングズの問題意識は、「ある特定の教科がどのように学ばれているのか」³⁴というところにある。ノディングズの観察にもあるように、教師たちによる算数や数学の授業は、「学問的な数学」³⁵への理解に焦点を定めがちである。たとえば、教師たちは、実生活での応用とか子どもの興味とかを考慮して教えるという教授法を採りながら、関数のような学問的な数学の鍵概念を子どもたちにわかりやすく伝えようとする。すなわち、学校は、教科を「学問的な科目」³⁶として子どもたちに学ばせようとしている。すると、教師たちの組織する標準的な教育課程は、通例、「学問的な優秀さを達成する」³⁷という目的に向かうことになる。

そのような教育課程が高く評価するのは、ノディングズの述定にもあるように、「言語的な能力と論理-数学的な能力」³⁸である。したがって、教師たちが賞賛するのは、「これらの能力にもっとも恵まれていて、そうした能力を発達させることに最大の関心がある生徒たち」³⁹である。このような優秀な生徒たちは、みずからの能力をもっとも活かせる環境を求めて、普通、

大学に進学し、卒業後は、上述したような知的な専門職に就く。こうして、小学校や中学校のような一般教育を担う学校は、結果的に、「大学のための準備」⁴⁰ をする場所になってしまっている。

学校のこのような現実が生徒たちに及ぼす影響について、ノディングズはつぎのように語っている。たとえば、数学の教師がある生徒に「君は最高だ」という賛辞を送ったとしよう⁴¹。そのことばは、標準的な教育課程では、「君は特進クラスの計算問題ができる」⁴² というような意味をもつ。しかし、その一方で教師の当該の賛辞は、特進クラスの計算問題ができない、あるいは、そうした問題にそもそも関心がないほかの生徒にとっては、つぎのように響く。わたしたちは「最高にはおよばない」⁴³ のだ、と。この事例が示しているように、生徒たちに学問的な優秀性を求める教育課程のもとでは、言語的な能力、あるいは、論理-数学的な能力に秀でていない生徒たちは、「劣っていると拒絶されているとか居場所がないとか退屈であるとかと感じ、あるいは、ことによると、敵意を抱く」⁴⁴ ようになる。

このような生徒の存在をどう受けとめればよいのであろうか。わたしたちはつぎのように応答できもする。すなわち、学問的な教科を退屈に感じたり成績が振るわなかったりする生徒がでてくるのは、教師の力量の問題である、と。このように考えるとき、わたしたちは、「よい指導者であれば、あらゆる子どもたちをどうにかして学習に動機づけることができると想定している」⁴⁵。ノディングズは、この想定に対してこう問いかける。「なぜ、その特定の形式の知識が重要であるべきであるのか」⁴⁶、と。別言すれば、すべての子どもたちを学習に動機づけなければならないほどの重要性がその学問的な教科にはあるのか、と。前述したように、わたしたちが認める社会的な成功を達成するためには、大学に入る必要がある。しかも、標準的な教育課程が子どもたちに提供している教科は、大学の進学に必要な知識と技能を子どもたちに授けている。これらの事実を踏まえて、わたしたちは、ノディングズにこう反問できる。「なぜ、すべての子どもが特権的な知識に接近してはならないのか」⁴⁷、と。ここで、わたしたちはつぎのように主張している。学校は成功の機会をすべての子どもたちに公平に与えなければならない、と。

しかし、そのような機会の平等は、「大学に進学して、いつかは、頭脳労働の仕事、あるいは、専門職に就く」という成功をすべての子どもに約束できない。なぜなら、大学にもそうした仕事にも定員があるからである。この制約から、わたしたちは、小学校から高等学校までの12年間をとおして子どもたちを競わせ、言語的な能力と論理-数学的な能力にとくに秀でている子どもを選抜する。だから、実際に成功にあずかれるのは、そうした子どもたちだけである。それ以外の子どもたちはどうなるのであろうか。ノディングズの観察にもあるように、「給仕係とか配管工とかごみ収集員とかホテルの客室係とかといった仕事は、標準的な課程のなかでもっとも出来がよくない子どもたちによって占められる」⁴⁸ ことになる。しかも、そうした肉体労働に誇りをもって従事することは難しくなる。というのも、当の職業は、子どもたちにとっては、競争者の底辺にいるひとが就く敗残者の仕事に映るからである。こうして、教科を学問的な科目として教える標準的な教育課程は、学問的な優秀さを発揮できない多くの子どもたちに対して、つぎのような結果を強いることになる。「大多数の子どもたちが、専門的な技能をもつことも、かれらが最終的に従事することになる種類の仕事の美点を理解することもない。

それどころか、子どもたちは、手を使って働くひとたちへの軽蔑と子どもたち自身への軽蔑を学ぶかもしれない」⁴⁹。

ノディングズのことは引くまでもなく、わたしたちは、「わたしたちの子どもたちが幸福であってほしいと願っている」⁵⁰。みずからの職業に誇りをもつことは、たしかに、幸福の十分条件ではないかもしれないけれども、それは、幸福であるためには不可欠な要素である。しかし、うえて見たように、多くの子どもたちが自身の職業的な生活を「みじめな労働者の生活」⁵¹としてさげすむことになってしまっている。それゆえ、子どもたちの幸福を真剣に希求するのであれば、この現実を変えなければならない。すなわち、わたしたちは、子どもたちに対して、つぎのように請け合える社会を実現しなければならない。「すべての誠実な仕事が尊敬に値するのであり、高く評価されるべきである。配管工事であれ自動車の整備であれピアノを教えることであれ、それを誇りをもって選んでよいし、全霊を傾けてその世界に入ってよいのである」⁵²、と。

ノディングズに従えば、そのための手立ては、教育課程の変革である。すなわち、わたしたちは、標準的な教育課程のたんなる改定ではなく、それにかんして「抜本的な変化」⁵³を引き起こさなければならない。実際、教科を学問的な科目として教えながら子どもたちの優秀性を言語的な能力と論理-数学的な能力で測るという教育課程を採っているかぎり、いくら細部を変えたところで、つぎの事態は依然として変わらない。すなわち、「子どもたちは、ある一つの教育の形態だけに価値があり、ある一群の職業だけが目指すに値すると信じこまされている」⁵⁴ という状況である。わたしたちは、その状況を打破するために、「尊敬に値し満足いく多くの生き方が存在するという確信を与える」⁵⁵ あらたな教育課程を構想しなければならない。

その一例として、ノディングズは、たとえば、代数をつぎのような課題のなかで学ぶよう提案している。すなわち、教師は、子どもたちに、土壌の酸性度と植物の成長との相関関係にかんする統計的な分布図を作成するよう指示し、その分布図からどのような傾向が読み取れるのかを尋ねる⁵⁶。子どもたちは、ある種類の植物を選んで、その成長と土壌の酸性度がどのように関係しているのかを実際に確かめて、その結果を統計的に分析しなければならない。そのような分析のためには、パーセントの計算とか割合の比較とかといった代数的な知識はもちろん、土壌の酸性度を数値で表すための単位、言い換えれば、pHを知っていなければならない⁵⁷。このような前提的な知識に加えて、子どもたちは、実験の際には、酸性度以外の変数、たとえば、光とか熱とか水分とか栄養分とかといった条件が制御されていることにも留意できなければならない⁵⁸。子どもたちは、こうした知識を、課題に取り組みながら教師や級友とのやりとりのなかで学ぶ。

ノディングズのうえの授業は、統計に係る代数的な知識を子どもたちにわかりやすく教えるためにあるのではない。むしろ、この授業のなかで子どもたちが学んでいる代数は、「かれら自身の関心の領域のなかに含みこまれている」⁵⁹。植物を実際に育てることに関心があるのであれば、「pH という尺度と大半の植物が好む pH の範囲に精通しておいたほうがよい」⁶⁰。代数は、この事実を知るための手段としてある。だから、当の授業は、園芸に興味がある子どもたちに代数という道具を使わせながら園芸という活動についての子どもたちの理解をいっそう深めようとしている。この事例からわかるように、ノディングズは、生徒の関心を奨励するような仕

方で教科を教えるよう勧めている。

教師が生徒の関心に配慮しそれを尊重することの意義について、ノディングズはみずからの体験をこう語っている。「小学校2年生のときの教師は、わたしがよい読み手であることを見出し、散漫なわたしを読書に傾けさせてくれた」⁶¹。あるいは、「大学院時代、わたしの指導教官は、わたしが哲学を選択し、それに没頭するほど熱中するきっかけとなった」⁶²。これらの体験から引き出せるのは、つぎの事実である。すなわち、教師が子どもたちの強みや関心を見つけそれらを積極的に認めることで、子どもたちは、そうした資質をすすんで発達させるようになる。教科にかんする学習は、その過程のなかで起こる。言い換えれば、子どもたちは、みずからの成長を追求するために必要であるから、ある教科、たとえば、数学を学ぶ。だから、ノディングズはつぎのように語るのである。「なぜ女性の多くが数学に関心がないのかという質問をしつこく繰り返すよりも、むしろ、わたしたちはこう尋ねるべきである。女性はなにに関心があり、それはなぜであるのか、と。わたしたちは、この問いに対する答えを利用して、数学に代わるもろもろの関心を奨励できるし、いっそう適切な数学の課程を構想できる」⁶³。

ノディングズが出会った教師たちは、ノディングズの関心に寄り添いながら、その関心を追求できるように彼女を支援していた。ノディングズは、この教師たちのように、「ほかのひとが伝えていることを受け容れて、そのひとの目的あるいは企図を促進させるような仕方で応答したいと願っている」⁶⁴ というありようをケアと呼称しながら、つぎのように述べている。「ケアしようとするわたしの努力をケアされるひとが受け入れるとき、ケアリング（caring）という関係が成就する」⁶⁵、と。この述定に従えば、つぎのように言える。植物の成長と土壌の酸性度との相関を調べさせる上述の授業は、授業担当者によるケアの具体的な現れであり、生徒が当該の課題への取り組みのなかで、園芸という営みについて学びながら代数の用法を理解したとき、その担当者と生徒とのあいだに「ケアリング」が出来あがっている、と。このように、ノディングズは、授業を展開していくさいにわたしたちが従うべき指針を「ケアリング」の構築として際立たせている。

これまでの考察に基づけば、つぎのように言える。ノディングズに従えば、子どもは、それぞれの「ケアリング」のなかで、みずからの関心を高めたり強みを伸ばしたりしながら成長していく、と。そのような成長の過程で自身の関心と強みにふさわしい職業が見つかったとき、子どもたちは、自信をもって、その職業を選択できる。というのも、子どもたちは、その職業に従事している将来の自己の姿を、それぞれの資質を十分に発揮しているよいあり方として見通せるからである。こうして、子どもたちに「尊敬に値し満足いく多くの生き方が存在するという確信を与える」あらたな教育課程を生み出すためには、「ケアリング」という中心が必要である。すなわち、わたしたちは、それぞれの子どもたちのあいだに「ケアリング」を樹立できるようにある一定の課題を設定しながら、その課題の周りにさまざまな教科の知識を配置して、授業を組み立てていかなければならない。

とはいうものの、子どもたち一人一人と「ケアリング」を取り結ぶことは容易ではない。というのも、子どもたちそれぞれの関心とか強みとかが多様である一方で、ノディングズが見てとっているように、わたしたちには「偏見」⁶⁶ があるからである。すなわち、「親とか教師とかは、かれら自身が携わっていることを共有する子どもたちにいっそう惹きつけられずには

いられない」¹⁶⁷。だから、ある子どもにかんしては深くケアできるけれども、べつの子どもはそれほどケアできないという事態が起こる。この偏りを是正するために、わたしたちは、地域のひとびとを頼ることができる。すでに述べたように、わたしたちの地域には、さまざまな職業のひとがいる。そうしたひとびとと子どもたちとが交流する機会を設ければ、地域のひとびとがわたしたちにはわからなかった資質を見出すかもしれない。そのようにして見つかった関心とか強みとかを利用すれば、わたしたちは、「ケアリング」が確立できるように授業を組み立ててなおせる。こうした機会の具体的な事例が、前述した、地域のひとびとによる学びの審査というノディングズの提案である。こうして、地域のひとびとは、「ケアリング」を充実させるという役割を学校教育のなかで担っているのである。

執筆分担

はじめに、第1節：隈元泰弘。第2節：島田喜行。第3節：小川雄。

註

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』東洋館出版社 平成30年2月（以下、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』と略記。出版社・出版年も略。）
- 2 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』東山書房 平成30年3月（以下、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』と略記。出版社・出版年も略。）
- 3 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 ページ表記なし。
参照：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 ページ表記なし。
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編 平成20年8月』東洋館出版社 平成20年8月（以下、出版社・出版年略）
- 5 同上書 ページ表記なし。
なお、中学校編には当該「まえがき」はない。参照：文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編 平成20年9月』ぎょうせい 平成20年9月（以下、出版社・出版年略）
- 6 『小学校指導要領解説 総則編 平成20年8月』5頁
参照：『中学校学習指導要領解説 総則編 平成20年9月』ぎょうせい 平成20年9月 5頁 文章は小学校と全く同じである。
- 7 『小学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 ページ表記なし。
参照：『中学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 ページ表記なし。
- 8 参照：隈元泰弘、島田喜行、小川雄 「教育課程の新構想と道德教育の再構築——新学習指導要領（平成29年告示）をめぐり一考察——」『教職課程・実習支援センター 研究年報』第3号 神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター 2020年2月 44頁
- 9 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年3月告示）』東洋館出版社 平成30年2月 15-16頁（以下、出版社・出版年略）
参照：文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 平成30年3月 17-18頁（以下、出版社・出版年略）。小学校との異同は「児童」が「生徒」となっている他、小学校と中学校との校種の相違から生じる若干の箇所のみである。
- 10 参照：隈元泰弘、島田喜行、小川雄 「教育課程の新構想と道德教育の再構築——新学習指導要領（平成29年告示）をめぐり一考察——」前掲書 44頁
- 11 『小学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 6頁
- 12 同上
- 13 同上
- 14 『小学校学習指導要領（平成29年3月告示）』 15頁
- 15 参照：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 6頁
- 16 同上
- 17 『小学校学習指導要領（平成29年3月告示）』 15頁
- 18 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 5-6頁
- 19 参照：『小学校学習指導要領（平成20年3月告示）』 15頁

- 『小学校指導要領解説 総則編 平成20年 8 月』 10頁
『中学校学習指導要領（平成20年 3 月告示）』東山書房 平成20年 8 月 18頁（以下、出版社・出版年略）
『中学校学習指導要領解説 総則編 平成20年 9 月』 11頁
- 20 参照：『小学校学習指導要領 平成20年 3 月告示』 13頁
『小学校指導要領解説 総則編 平成20年 8 月』 71頁
『中学校学習指導要領（平成20年 3 月告示）』 15頁
『中学校学習指導要領解説 総則編 平成20年 9 月』 73頁
- 21 『小学校指導要領解説 総則編 平成20年 8 月』 71頁
- 22 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編 平成29年 7 月』東洋館出版社，2018年，4 - 5，128頁。文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編 平成29年 7 月』東山書房，2018年，5，124頁。文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編 平成30年 7 月』学校図書，2019年，4 - 5，138頁。以下，これらの解説書をそれぞれ『小学校学習の時間』，『中学校学習の時間』，『探究の時間』と略記し，引用には，その直後にアラビア数字で引用頁数を明示する。
- 23 『解説』では，各教科や科目等における見方・考え方を総合的・統一的に活用するための資質・能力を身に付ける際に，子供たちが「教科・科目等の学習と教科・科目等横断的な学習を往還すること」が重要である，と指摘されている。さらに，この往還に関して，教科・科目等の学習と教科・科目等横断的な学習の両方が重要であると学習指導要領に明示されている点が日本の「教育課程の大きな特色」である，と述べられていることにも注意しなければならない（『小学校学習の時間』11頁，『中学校学習の時間』11頁，『探究の時間』13頁参照）。
- 24 この点に関しては，2006年の教育基本法改正によって新たに設けられた第13条「学校，家庭及び地域住民その他の関係者は，教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに，相互の連携及び協力に努めるものとする」という文言にも注目しなければならない（原清治・他監修，森田真樹・篠原正典編著『新しい教職教育講座 教職教育編⑧ 総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房，2018年，193頁参照）。
- 25 Noddings, Nel: *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education 2nd ed.* Teachers College: Columbia University, 2005, p.66.
- 26 cf. *ibid.*, p.179
- 27 *ibid.*
- 28 *ibid.*
- 29 *ibid.*
- 30 *ibid.*, pp.179-180
- 31 *ibid.*, p.33
- 32 *ibid.*, p.153
- 33 *ibid.*, p.28
- 34 *ibid.*, p.41
- 35 *ibid.*, p.30
- 36 *ibid.*, p.40
- 37 *ibid.*, p.42
- 38 *ibid.*, p.31
- 39 *ibid.*
- 40 *ibid.*, p.34
- 41 cf. *ibid.*, p.158
- 42 *ibid.*
- 43 *ibid.*
- 44 *ibid.*, p.31
- 45 *ibid.*, p.61
- 46 *ibid.*, p.31
- 47 *ibid.*
- 48 *ibid.*, p.33
- 49 *ibid.*, p.34
- 50 *ibid.*, p.45
- 51 *ibid.*, p.88
- 52 *ibid.*

- 53 *ibid.*, p.3
54 *ibid.*, p.40
55 *ibid.*, p.30
56 *ibid.*, p.151
57 *cf. ibid.*
58 *ibid.*
59 *ibid.*
60 *ibid.*
61 *ibid.*, p.106
62 *ibid.*
63 *ibid.*, p.159
64 *ibid.*, p.16
65 *ibid.*
66 *ibid.*, p.88
67 *ibid.*

参考文献

- Beck, Clive: *Better Schools A Values Perspective* Taylor & Francis 1990
Brezinka, Wolfgang: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1986
Brezinka, Wolfgang: *Glaube, Moral und Erziehung* Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1992
Noddings, Nel: *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* Berkley: University of California Press, 1984, 2003.
Noddings, Nel: *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education 2nd ed.* Teachers College: Columbia University, 2005,
Phenix, Philip H.: *Eduction and the Common Good. A Moral Philosophy of the Curriculum* Harper & Brothers 1961
安彦忠彦 『教育課程編成論—学校で何を学ぶか』放送大学教育振興会 2002年
天笠茂 『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい 2013年
石井英真 『現代アメリカにおける学力形成論の展開〔増補版〕』東信堂 2020年
石村卓也, 伊藤朋子, 浅田昇平 『社会に開かれたカリキュラム (新学習指導要領に対応した教育課程論)』晃洋書房 2018年
貝ノ瀬滋 (監修), 稲井達也 (編集), 伊東哲 (編集), 吉田和夫 (編集) 『「社会に開かれた教育課程」を実現する学校づくり—具体化のためのテーマ別実践事例15』学事出版 2018年
ぎょうせい (編さん) 『「社会に開かれた教育課程」を考える (新教育課程ライブラリ Vol.11)』ぎょうせい 2016年
倉本哲男 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究 サービス・ラーニング (Service Learning) の視点から』ふくろう出版 2018年
田中耕治, 水原克敏他 『新しい時代の教育課程 第4版』有斐閣 2018年
田村知子 『カリキュラムマネジメント—学力向上へのアクションプラン』日本標準 2014年
田村知子, 村川雅弘, 吉富芳正 『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい 2016年
奈須正裕, 坂野慎二 『教育課程編成論【新訂版】(玉川大学教職専門シリーズ)』玉川大学出版 2019年
西岡加名恵 (編著) 『教職養成講座 第4巻 教育課程』協同出版 2017年
日本カリキュラム学会 (編集) 『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出 2019年
日本教育経営学会 (編集) 『カリキュラムと教育経営』(日本教育経営学会紀要 第61号) 第一法 2019年
原清治 (編著) 『学校教育課程論』学文社 2005年
広岡義之 (編著) 『新しい教育課程論』ミネルヴァ書房 2010年
広岡義之 (編著) 『初めて学ぶ教育課程論』ミネルヴァ書房 2016年
広岡義之 『最新教育課程論入門』あいり出版 2019年
フィリップ・H・フェニックス (著), 岡本道雄, 市村尚久 (訳) 『コモン・グッドへの教育——カリキュラムへの道徳哲学』玉川大学出版部 1995年
古川治, 矢野裕俊, 前迫孝憲 (編著) 『教職をめざす人のための教育課程論』北大路書房 2015年
ヴォルフガング・ブレツィンカ (著), 岡田渥美, 山崎高哉 (監訳) 『価値多様化時代の教育』玉川大学出版

部 1992年
ヴォルフガング・ブレツィンカ（著），小笠原道雄，坂越正樹（監訳）『信念・道徳・教育』玉川大学出版部
1995年
クライヴ・ベック，山根耕平（訳）『学校教育の未来——価値教育の視点——』晃洋書房 1995年
村川雅弘，吉富芳正，田村知子 『カリキュラム・マネジメント実現への戦略と実践』ぎょうせい 2020年
山崎保寿 『「社会に開かれた教育課程」のカリキュラム・マネジメント—学力向上を図る教育環境の構築』
学事出版 2018年
山田雅彦（編著）『教育課程論 第二版』学文社 2018年
吉富芳正，村川雅弘，田村知子 『これからの教育課程とカリキュラム・マネジメント』ぎょうせい 20年